

コミュニケーション活動の中に埋め込まれた発音指導の方法

杉山 充

【キーワード】使用時の誤用・発音指導・コミュニケーション活動・資源・Focus on Form

1. はじめに

「おばさん・おばあさん」「びょういん・びょういん」。ミニマル・ペアを使った発音指導は馴染み深いものである。また、アクセントやイントネーションの記号のついた文を声に出して読む、あるいはテープを聞いて記号をつけたり、テープと同じものを選んだりするタスクも以前から行われてきた。こうした発音指導を受けた大概の学習者は「その場」ではきれいに特殊音が発音できたり、正しいアクセントで文が読めるようになる。しかし、発音指導の緊張から解けた実際のコミュニケーション場面やスピーチでの発話に耳を傾けると、「その場」でできた発音がことごとく直っていない、あんなに練習したのに一体何なんだ？…日本語教師なら共通して持っている経験ではないだろうか。

筆者は以上のような問題意識を持って、早稲田大学大学院日本語教育研究科設置科目である日本語教育実践研究 (8)¹ (以下、実践 (8)) に実習生として参加した。本稿では、コミュニケーション実行中の発音誤用についてそのメカニズムを情報処理理論から説明を試み、実践 (8) での指導方法の特徴を Focus on Form という理論背景から考察する。そして、実際のタスク実施場面や指導場面の事例を取り上げ、そこで生じた現象や問題点について実習生のレポートでの記述を交えて報告し、必要とされる指導方法について考察する。また、コミュニケーションを重視した発音指導を実践する上での教師が留意すべき点について論じる。

2. なぜコミュニケーション中に発音の誤用が起きるのか

練習の時は正しく発音できるのに、会話やスピーチなど文脈に埋め込まれた言語使用の際には、訂正したはずの誤用が再び出現するのはなぜであろうか。本稿ではこの現象を暫定的に「使用時の誤用」と名づけ、このメカニズムを情報処理の資源理論 (海保・柏崎 2002) をもとにして考えてみたい。音韻を聞き取り、文法的な構造を解析し、文の意味を理解し、適切な発話をする、こうした活動は本質的にすべては情報処理だと考えられ、資源理論では情報処理には資源が必要だと考えられている。資源とは情報処理の容量やエネルギーと

¹ 別科の「日本語発音指導 3-4B」での実際の発音指導を通じて日本語音声教育について研究するための授業。実習では中級前期の学習者に対しての個別指導を中心とした発音指導を行う。

考えられている。この資源には限りがあり、難しい情報処理を複数同時に実行しようとしても全てが成功するとは限らない。その一方で、特定の情報処理を何度も練習すると、その情報処理は、注意を払わなくても自然にできる「自動化」の段階に達し、自動化が進むと、必要な資源の量は減っていく。

さて、発音指導に話を戻すと、教材や教師によって与えられたミニマル・ペアや単文の発音練習の際は、資源が正確な発音を実現することだけに使われる。そのため、自分の調音のプロセスや発音実現の状態をモニタリング、コントロールあるいは調整するメタ認知的活動（市川 1996）に要する資源も確保され、活性化されることになる。要するに発音だけに注意を払い集中できる状態ということである。しかし、いわゆる会話場面になると、円滑なコミュニケーションを達成するために、音声解析や統語解析といった理解のための言語処理を行った後に、語彙を選択し、それらを結合させ文脈に適した「意味」のある文を自らが生成しなければならない。さらに社会言語的能力や談話能力、コミュニケーション・ストラテジーなどの思考が不可欠となり、資源に占める発音の割合も狭められることになる。

これら複数の複雑な情報処理を同時に行うと、いずれかの処理が犠牲となってしまう。ふつうはコミュニケーション達成に不可欠なものを優先すると考えるのが自然であり、通常の言語活動では「意味」のほうにたくさんの資源を消費する。従って、不慣れな第二言語（外国語）を使用する学習者にとっては、言語処理全体の自動化が進んでおらず、文脈から推測されるであろう意味の弁別に支障のない程度の音声的誤用は見落とされ、「使用時の誤用」が生起するというわけである。

3. 「使用時の誤用」に配慮した発音指導とは

使用時の誤用生起のメカニズムが概念的に理解できたところで、それをどのように指導に生かしていくかが次に課題となる。そこで、実践（8）で使用された『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』²という教材に注目してみよう。本書では音声教育の目的についてまえがきで次のように述べている³。

重箱の隅をつつくような細かい発音矯正ではなく、学習者が表現したい内容を「聞きやすく分かりやすい発音で話せるようになる」こと

また、本書の特長としては主に以下の点を挙げている。

- ・ ロールプレイやタスクによる活動を取り入れて、学習者が能動的に練習に関わることにより、自己モニター能力が育成される。

² 戸田貴子（2004）『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク

³ 前掲書の「まえがき」と「この本をお使いになる方へ」での記述をまとめた。下線部は筆者による。

- ・会話の練習中、学習者の発音に問題が見られた際に、該当する音声項目を扱っている課を取り出して使うことができるように、どの課から始めてもいいようにできている。
 - ・しりとりや川柳や早口ことばなどを取り入れて、楽しく学習を進めていける。
- そして、本書の課の構成をまとめたのが表1である。

【表1】課の構成

構成	活動概要	目的
聞いてみよう	各課の音声項目について、音の聞き分けができているかチェックする	どの音の聞き取りが困難か確認
発音してみよう	各課の音声項目を含む単語または文を発音してみる	自分やクラスメートの発音をモニターする
声に出して練習しよう	各課の音声項目を含む単語や文を使った発音練習	学習者の発話量を増やし、1人で発音できるようになる
考えてみよう	各課の音声項目についての質問が与えられ、学習者が自分で考える	音韻知識を整理し、自己モニター能力の育成を促す
応用練習	すでに練習した音声項目について文脈化したコミュニケーション活動	実際のコミュニケーションにおいて応用できるようにする
タスク	自分の発音をテープに録音し聞く	自己モニター能力の育成

表1を見て、特に注目したいのは、「応用練習」や「タスク」での活動である。従来の発音指導では与えられた単語や単文を聞いたり発話したりする活動に留まっていたが、本書では学習者が文脈化されたコミュニケーションにおいて自ら文を産出する活動が取り入れられている。これらのコミュニケーション活動の例を以下の表2に挙げる。

【表2】

課	コミュニケーション活動 ⁴
第4課 話し言葉の発音	ロールプレイ：例) 今日は暑くて仕事できません。早く終わってしまつてビールを飲みに行こうと、会社の人を誘ってください。
第8課 オノマトペ	ロールプレイ：例) 仲のいい友達が新しい指輪をしているのに気がつきました。その友達に声をかけてください。
第9課 イントネーション	シュミレーション：あなたは友達と日光へ旅行する予定です。みんなの意見を聞いて、泊まる場所を決めましょう。
第11課 気持ちを伝える話し方	ロールプレイ：例) あなたは金曜日にゼミで発表することになっていましたが急に国の両親／友達が来ることになったので、休まなければなりません。先生の研究室に行ってそのことを説明し、来週にしてもらうように頼んでください。

⁴ ここで挙げた課には複数のロールプレイが設定されているが、活動の指示を一つだけ例として取り上げた。

これらを見て分かる指導の方法は、学習者が表現したい内容をロールプレイやシミュレーションといった文脈化された実際のコミュニケーションの中で能動的に文を産出しながら発音練習を行うものであり、そこでは自己モニター能力の育成が意図されている。こうした指導のテクニックは第二言語習得を最も促進する指導のタイプとして提唱されている Focus on Form の概念と相通ずるものと考えていいだろう。小柳（2004）では第二言語習得理論の研究成果をまとめた上で Focus on Form（以下、FonF）について紹介しているが、それによると FonF とは次のように説明されている⁵。

- ・意味やコミュニケーションへの焦点を優先させた指導テクニックで、必要が生じた際に、偶発的に学習者の注意を明確に言語要素に向けるもの。
- ・意味に焦点を置いた教室学習において、理解あるいは言語産出に伴い生じた問題によって、注意を言語的特徴へシフトとさせるもの。

また FonF の役割については、正確さと流暢さのどちらかを犠牲にするものではなく、両方を同時に伸ばそうとするものであると説明される。そして、意味のある活動やタスク中心の教授法が採用され、タスクの中で意味への焦点を維持しながら、学習者の注意が言語形式に向けられるような操作をする指導テクニックがとられるという⁶。

つまり、実践（8）で使用された教科書での「応用練習」や「タスク」が FonF を実践する場として設定され、そこでは意味やコミュニケーション達成に焦点を置かれた活動が行われる中で注意を発音に向けさせる指導が想定されていると考えられる。そして、発音への注意や意識化が自己モニター能力育成につながっていくと説明できる。

上述の通り筆者は「使用時の誤用」に対する問題意識を持っており、その誤用のメカニズムは資源理論で説明されうると考えた。前述の資源理論を思い返してみると、このようなタスクは発音の実現に消費される資源とメタ認知的活動に消費される資源が分散化される状況を意図的に作り出していると言えよう。つまり、少ない資源の中でメタ認知的活動を意識化するトレーニングをする場として発音指導を位置づけていると言うことができるのではないかと。

4. 発音指導の実際

次に、実習授業について概要を述べた後に、実際に学習者がタスクを実施している場面や発音指導の場面を事例として取り上げ、指導の実際を見てみることにする。

実践（8）では別科留学生対象授業「日本語発音指導 3・4B」（以下、発音 3・4B）へ大学院生が実習生として参加する。発音 3・4B での授業は次のように進められる。前半約 60 分は担当教員が学習者全体に対して指導を行う。まず、その日の音声指導項目について導入

⁵ 小柳（2004 pp.122-123）では先行研究での FonF の定義について引用しており、本稿ではそれを参考にした。

⁶ 小柳（2004 pp.123-124）を参考にした。

を行い、教科書の「聞いてみよう」「発音してみよう」「声に出して練習しよう」「考えてみよう」の順に教科書付属の CD や視覚教材を使いながら進行する。次に、後半約 30 分は 2～3 名の小グループに実習生である大学院生が一名ずつついて発音指導を行う。今回、学習者は 11 名で、それぞれの母語はタイ語、中国語、ロシア語、韓国語、ドイツ語などであった。実習生は 5 名で、全て日本語母語話者であった。

【事例 1】

課（実施日）	第 9 課 イントネーション 応用練習 2 （2005 年 6 月 20 日）
発話者	G：ドイツ語母語話者（レベル：初級後半） U：中国語母語話者（レベル：初級後半）
タスク	シミュレーション
活動指示	あなたは日光へ旅行する予定です。みんなの意見を聞いて、泊まる場所を決めましょう。
音声項目	問い返しのイントネーション、いいよどみのイントネーション

ここではシミュレーションに入る前に、「ホテル」「旅館」について普通に言うときと確認・問い返しの時の発音について導入され、上昇調イントネーションが使われても元の単語のアクセントはそのまま残ることを理解し、繰り返して発音する練習を行う。その後で、「旅館がいい？」という問いに対して「旅館？うんいいよ。」と肯定する場合と「旅館？わたしはホテルの方が…／ううん…。僕は旅館はちょっとね…。」という否定の場合について、それぞれ問い返しのイントネーションといいよどみのイントネーションの練習をする。そして、1) 和室、2) ベッド、3) 部屋にシャワーがいる（以下略）といった項目についてタスクシートへの記入をしながら友達の見解を聞き、4 つのホテルからお互いの意見に一番あうホテルを探すという活動が設定されている。

【談話例 17】

- 1G：どっちがいい。りょかん（旅館）とホテルとどっちがいいですか。
 2U：ホテルのほうがいい。
 3G：ホテル？ホテルは、わたしはホテルのほうが、あ、ちがう。うーん、ぼくはりょかん（旅館）はちょっと。（笑）
 4G：わしつ（和室）とよしつ（洋室）とどっちがいい？
 5U：わしつのほうがいい。
 6G：わしつ？うーん、いいよ。（笑）

談話例 1 は学習者 G が学習者 Y に対して質問している場面である。網掛けで示した部分はアクセントの誤用を示している。G はシミュレーションに入る前に「ホテル」のアクセ

7 この活動では、3 つのグループが共同で行った。

セントの練習をしたのにも関わらず、終始、中高型で発話している。これは「hotel」の後音節にアクセントが置かれることから来る誤用だと考えられる。また、「和室」に関しても正しいアクセントで発話されていない。しかし、3Gでも6Gでも「？」で示した通り、問い返しの上昇イントネーションは実現されている。

ここでのアクセントの誤用の原因について次の2点が指摘できるだろう。まず第一に学習者Gが「ホテル」や「和室」のアクセントをいまだ習得しておらず、発音が自動化に達していない段階でタスクを実施している可能性がある。学習者Gは以前からアクセントに対して苦手意識を持っており、この課に入る前の名詞のアクセントや動詞のアクセントでも、示されたアクセント型どおりに発音することが困難であった。第二に、タスク達成に集中するあまりアクセントにまで注意が払われていない可能性があるということである。

(笑) が示す通り学習者Gは非常にこのタスクを楽しんでおり、必死になってYとコミュニケーションをとろうとしていた。つまり、自分にとってホテルや和室が望ましいかどうかという思考に情報処理の資源が浪費され、自動化されていないアクセントへの資源配分が犠牲になっていると考えられる。さらに、問い返しのイントネーションをしなければならぬという意識もそれに拍車をかけていると言えるだろう。

では、このような学習者に対してはどのような指導が求められるのであろうか。談話例1では、タスク実行中のために院生は訂正を行っていないが、この状況で「上昇調のイントネーションが付加されても単語のアクセントは変わらない」という内容の意識化を行ってもおそらく学習者Gの誤用は訂正されることはないだろう。むしろ、単語レベルでのアクセントや問い返しの上昇イントネーションの練習を十分にすべきであると考え。というのも、イントネーションが付加された問い返しの部分でアクセントの誤用が生じるのであれば、意味に焦点化されたタスクにおける発音への意識化が功を奏するかもしれない。しかし、実際は「旅館とホテルとどちらがいいですか」「和室と洋室とどちらがいいですか」というイントネーションが付加されない発話で誤用が起きているのであり、文脈化されたコミュニケーション活動を実施するには時期尚早だと言ってもよいのではないか。

なお、この課の応用練習について院生⁸から以下のような反省が挙げられた。

- ・全体練習の時に「～がいい？それとも～がいい？」「んー～ならいいけどお」とイレギュラーな質問・回答をする学習者がいて意図通りにイントネーション練習できないところがあったが、会話としては自然なのであまり無理に直せなかった。(S1)
- ・学習者はその発話意図から、どのようなイントネーションの実現をするのか、理解しているようだったが、実際に発音するのは難しいのではないかと感じた。(S2)
- ・Iさんは自分の好みを強く主張する。「和室がいい？」「和室？…」という会話にならない。(S3)
- ・最初に問い返しイントネーションの練習を、きちんとしていなかったなので、問い返しが出てこ

⁸ 院生5人をS1、S2、S3、S4、S5で示した。実践(8)では各回の指導の後、実践報告レポートの提出が義務付けられ、そこでの記述内容を引用した。

ない。(S4)

【事例2】

課（実施日）	第11課 気持ちを伝える話し方 応用練習3（2005年7月4日）
発話者	D：ロシア語母語話者（レベル：初級後半） Y：韓国語中国語母語話者（レベル：中級） S：実習生 <i>【斜体】</i> ：テープ音声
タスク	ロールプレイ
活動指示	あなたは金曜日にゼミで発表することになっていましたが、急に、国の両親／友達 が来ることになったので、休まなければなりません。先生の研究室に行って、その ことを説明し、来週にしてもらうように頼んでください。
音声項目	発話速度、イントネーション、声の大きさ

ここでは「あのう、ごみのことなんですけど…」という表面上の表現形式は同じでも、発話意図（質問する場合と苦情を伝える場合）によって発話速度、イントネーション、声の大きさなど発音の仕方が異なる例を挙げてから、適切な音声練習をする。その後、指示に従って二人でロールプレイを行う。以下の談話例2は一度ロールプレイを練習した後に、会話をテープで録音し、それを聞きながら指導している場面である。

【談話例2】

[1D：はい、なんですか。]

[2Y：あのう、先生にちょっとお願いしたいんですけど。]

[3D：はい、どうぞ。]

[4Y：今週金曜日、私がゼミで発表することになっていましたが、急に国の両親が来るようなので]

5S：来るようなので、ちょっとおかしいですね。来ることになったのがいいですね。ことにな
る、使うと、私が決めたのではなくて、他の人が決めました。(以下略)

6Y：来るようなのでは？

7S：これは推測する、自分が確かではないときに使うんですけど、でも、今、これは確かなこと
ですよ。無責任な感じになってしまうんですよ。(以下略)

[8Y：来月私が発表してもいいですか。]

[9D：大丈夫けど]

10S：大丈夫けど、大丈夫…。だけど、ですね。

11D：大丈夫だけど。

[12D：今度のゼミにぜひ来てください。]

13S: ぜひ来てくださーいというのは、来ても来なくてもいいとき。(中略)ゼミの場合は必ず行かなければならない。だから、必ず来てくださーいとかちゃんと来てくださーい。

14D: 必ずきてください、ちゃんと来てください。

15S: うん、うん。

[16Y: はい、わかりました。ありがとうございました。]

[17D: どういたしまして。]

18S: いいですね。じゃ、交替しましょう。

この事例を担当した S5 は反省点として「ロールプレイの練習の時に、文法面に気がとられて、音声面にあまり注意がいなくなってしまう。もう少しイントネーションや声の大きさに注意を向けさせる指導が必要だと感じた。」と実践レポートの中で記述している。談話例 2 を見ても分かるように、実習生がテープを聞きながら訂正を行っている箇所は、「5S」「10S」「13S」で、それぞれ「～ことになる」の説明、「イ形容詞+だ」の説明、「ぜひ」と「必ず」の違いの説明といった文法や語彙に訂正内容が集中している。談話例 2 の録音テープを聞いてみると、音声面で指導すべき点がないわけではなく、「2Y」の前置き表現、「8Y」の許可求めの表現などでは音声指導項目である発話速度やイントネーションについて意識化を図ることもできたと思われる。では、なぜ実習生は音声面に留意しなかったのであろうか。これは次の要因が考えられる。第一に、学習者の発話はコミュニケーション達成において、必要最低限の発音レベルをクリアしており、音声面よりも文法や語彙の方が訂正事項として優先されると S5 が判断したということ。第二に、指導する側の S5 も意味内容に注意が集中し、音声面にまで指導のための注意が払われなかったことが考えられる。

次に、談話例 2 に引き続いて行われた、異なる指示内容のロールプレイについて見てみよう。

【事例 3】

課 (実施日)、発話者、タスク、音声項目: 事例 2 に同じ	
活動指示	あなたは一週間に 3 日間アルバイトをしています、忙しくて勉強する時間がありません。でも、いいアルバイトなので、やめたくないと思っています。来月から 1 週間に一日だけにしたいと上司に話してください。

【談話例 3・1】

1D: えっとね、来月、ぼくは忙しくて勉強する時間がないね、でも、ああ、来月一日だけアルバイトしてもいいでしょうか。

2S: いいでしょうかあ。

3D: いいでしょうかあ。

4Y: D さんはとてもいい店員だから困りますけど、考えなければいけないね。

【談話例 3-2】

6S: いいですね。やっぱりお願いする時に、来月から一週間に一度でもよろしいでしょうかあ、いいでしょうかあ。

7D: よろしいでしょうかあ。

8S: いいですかっ? じゃなくて。

9D: いいでしょうかあ。

10S: そうそう、そういう話し方になりますね。OK?

談話例 3-1 はタスク実施中、談話例 3-2 はタスク実施後の談話である。ここでは、「2S」や「6S」で許可求めの文末表現について音声指導を行っている。それに対し学習者 D も「3D」や「9D」で S の発話を繰り返すことでイントネーションを習得しようとしている過程が見て取れる。実習生 S5 は事例 2 で行うことのできなかった学習者に対する音声面への意識化のための指導を実践していると言ってよいだろう。

5. コミュニケーション活動に埋め込まれた発音指導の留意点

今回取り上げた三つの談話例からコミュニケーション活動に埋め込まれた発音指導について留意すべき点を考えてみたい。第一に、タスク実施の前に学習者のレディネスを把握することである。習得目標とされる音声項目が十分に自動化されていない状態で文脈のあるタスクを実施しても、情報処理の資源が意味に浪費され音声面への資源が犠牲となり、モニタリングなどのメタ認知的活動も行うことができなくなる。学習者の状態によっては、タスク内容変更や難易度調整を行う柔軟性が教師には求められる。第二に、教師自身が常に学習者の意識を音声面にシフトさせることを自覚しなければならない。さもないと、タスク達成や語彙や文法面の誤用に気をとられ、つい音声面がおろそかになってしまう。教室内指導の有効性を肯定する FonF の立場に立てば、意味やコミュニケーションへの焦点化を優先させながらも、生じた問題によって、偶発的に学習者の注意を明確に音声要素に向けさせ、意識化や自己モニターといったメタ認知的活動を活性化させる必要がある。そこに教師の役割と指導の効果があると考えられる。第三に、学習者の気づきを促す教師の学習者に対する働きかけを行うことである。本実践では録音テープを聞きながら音声指導を試みた。学習者によっては恥ずかしがったり嫌がる者もあり、学習者が自分の発話を聞く機会は以外と少ないのではないか。しかし、学習目標を設定して学習者自身が自分の発話を聞きながら目標が達成されているか自己評価する活動は、どこがどのように間違っていたかという自己モニターを活性化させ誤用に対する気づき促す上で効果的であると考えられる。その場合に、ペアやグループになって分かりにくかった箇所や聞き取りにくかった発音を指摘させたり、教師が第三者の立場からコメントすることも学習者の意識を発音にシフトさせる上で有効であろう。

6. おわりに

タスク遂行中に発音を意識化する指導方法は、筆者の問題意識にあった「使用時の誤用」を防ぎ減少させる上では理論的に効果的であると言えるだろう。なぜならば、使用時の誤用は情報処理資源が音声に十分に確保されない状況で起こるのであるから、少ない資源で発音に対するメタ認知的活動を実行するトレーニングを学習者に課せば、指導目標とされる音声項目の自動化が促されると考えられるからである。しかしながら、このような指導方法は、従来のように発音する単語や単文が予め与えられていないので、学習者がどんな発話をするかはタスクを始めてみないと分からないという難しさがある。従って、教師は学習者の誤用を予め予想し、生じた言語上の様々なレベルの誤用に対してどの種類の誤用に対してどの程度まで指導を行うかという指導の範囲と深さを即時的に判断しなければならない。その課で学習目標とされている音声項目に指導を絞るのかどうか、あるいは語彙や文法面までも訂正の範囲を広げるのかについて、学習者の限られた情報処理資源がどの程度まで注意を音声に消費できるかという観点から臨機応変な判断が求められる。つまり、教師の裁量によるところが大きい指導方法であり、音声・音韻学の知識と母語干渉や中間言語などの誤用の原因に関する知識や、各々の誤用に対する効果的な指導テクニックなど幅広い専門知識と技術が求められるのである。また、多人数の学習者を相手にして指導する場合には、個別性への対応が困難となり、思うような指導効果が望めないかもしれない。今後は、さらに実践を積み重ねこのような問題にどう対処するかについても考えていきたい。

(スギヤマ ミツル・修士課程2年)

参考文献

- 市川伸一編 (1996) 『認知心理学 4 思考』 東京大学出版会
海保博之・柏崎秀子 (2002) 『日本語教育のための心理学』 新曜社
小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』 スリーエーネットワーク